

Łukasz Nikel
Uniwersytet Zielonogórski

KOMPETENCJE SPOŁECZNE I ASPIRACJE EDUKACYJNE UCZNIÓW Z POGRANICZA FUNKCJONOWANIA INTELEKTUALNEGO W WIEKU SZKOLNYM

SOCIAL COMPETENCES AND EDUCATIONAL ASPIRATIONS IN SCHOOL-AGE CHILDREN WITH BORDERLINE INTELLECTUAL FUNCTIONING

Summary: The aim of the study was to explore the relations between social competences and educational aspirations in children with borderline intellectual functioning. The participants were 391 school-age children (aged between 8 and 12). The children were divided into the following groups: 28 children with borderline intellectual functioning, 266 children with average intelligence, and 97 children with higher-than-average intelligence. The obtained results indicated that among social competences assertiveness was positively, and submissiveness was negatively related to educational aspirations in children with borderline intellectual functioning. The differences between the level of social competences and the level of educational aspirations when comparing children from the borderline intellectual functioning and children with average and above-average intelligence were not statistically significant. The level of intelligence was an important moderator of the relationship between social competences and educational aspirations. Social competences explained educational aspirations only in children with borderline intellectual functioning and children with average intelligence. The results suggest that social competences play important role in explaining school success in children with borderline intellectual functioning.

Keywords: borderline intellectual functioning, educational aspirations, social competences, fluid intelligence, assertiveness

Wprowadzenie

Jednym z okresów rozwojowych dziecka jest wiek szkolny (ok. 6-12 r.ż.). W tym okresie rozwojowym dzieci zmieniają swoją aktywność ze spontanicznej i zabawowej na działania wynikające z norm społecznych oraz obowiązków. Dzieci zaczynają uczęszczać do szkoły, która zajmuje im znaczną część dnia. W szkole uczą się odmiennych ról społecznych, współpracując z rówieśnikami oraz pełniąc rolę ucznia (Stefaniska-Klar, 2007). Funkcjonowanie szkolne dziecka może zależeć od czynników fizycznych, poznawczych,

emocjonalnych i społecznych. O ile wymienione czynniki są dobrze zbadane pośród „typowych” uczniów (np. Franco i in., 2017; Hammer, Melhuish i Howard, 2018; Hughes i Coplan, 2010; Magelinskaite-Legkauskienė i in., 2018), o tyle niewiele jest tego typu badań pośród dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego. Celem przeprowadzonego badania było wzbogacenie dotychczasowej wiedzy o kompetencjach społecznych i aspiracjach edukacyjnych dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego. Uzyskane wyniki pozwolą lepiej zrozumieć badane aspekty funkcjonowania szkolnego dzieci z inteligencją niższą niż przeciętną oraz umożliwią odpowiedzieć na pytanie, jak kompetencje społeczne tych dzieci są powiązane z ich aspiracjami edukacyjnymi – które to z kolei mogą przewidywać powodzenie szkolne (Sanders, Munford i Boden, 2017).

Pogranicze funkcjonowania intelektualnego

Pogranicze funkcjonowania intelektualnego charakteryzuje osoby, które znajdują się poniżej przeciętnej normy intelektualnej i powyżej niepełnosprawności intelektualnej – odpowiada to najczęściej wynikom w testach na inteligencję poniżej jednego i powyżej dwóch odchyleń standardowych poniżej średniej (Wciórka, 2010; Pużyński i Wciórka, 2008). Z kolei według DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ocena pogranicza funkcjonowania intelektualnego wymaga ostrożnej oceny funkcji adaptacyjnych i intelektualnych u osób z współwystępującymi zaburzeniami psychicznymi, ponieważ mogą one wpływać na wyniki w standaryzowanych testach (Gałecki i Święcicki, 2015). Dotychczasowe wyniki badań wskazują, że dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego mają pewne deficyty poznawcze, m.in. trudności z przetwarzaniem informacji, niższe zasoby pamięci roboczej, problemy ze skupieniem uwagi (Schuiringa i in., 2017; Schuchardt, Gebhardt i Maehler, 2010).

Aspiracje edukacyjne dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego

Aspiracje są przedmiotem zainteresowania różnych badaczy, a jeden z obszarów zainteresowania jest związany z edukacją szkolną (np. Alloway i in., 2004; Gutman i Akerman, 2008; Strand, Winston, 2008). Aspiracje edukacyjne odnoszą się do celów, jakie stawiają sobie uczniowie wobec wyników w nauce, etapu edukacyjnego i innych sukcesów szkolnych (Carroll i in., 2009; Fraser i Garg, 2011; Lv i in., 2018).

Aspiracje dzieci mogą zależeć od różnych właściwości. Sukces szkolny (Gutman i Akerman, 2008; Metsäpelto i in., 2017), przekonanie o własnej skuteczności (Bandura i in., 2001; Carroll i in., 2009), odporność psychiczna (Sanders, Munford i Boden, 2017) są powiązane pozytywnie z aspiracjami dzieci. Ponadto pośrednio z aspiracjami może

być powiązana motywacja do nauki oraz zaangażowanie szkolne, które przyczyniają się do osiągania wyższych rezultatów szkolnych i w efekcie wyższych aspiracji (Carroll i in., 2009; Schoon, Martin i Ross, 2007). Niskie aspiracje edukacyjne dzieci przewidują niższe zarobki i stabilność zatrudnienia w dorosłym życiu (Ashby i Schoon, 2010; Sabates, Gutman i Schoon, 2017). Problemy eksternalizacyjne dzieci (agresywność, zachowania opozycyjno-buntownicze, impulsywność, deficyty uwagi) są powiązane negatywnie z aspiracjami edukacyjnymi uczniów. Co więcej, uczniowie z problemami eksternalizacyjnymi w kolejnych klasach mają niższe aspiracje i – co z tego wynika – naukę uważają za mniej ważną oraz wykazują ogólną niechęć do uczęszczania do szkoły (Metsäpelto i in., 2017).

Do tej pory powstało niewiele badań, które podejmowałyby problem aspiracji edukacyjnych pośród uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego. Na podstawie przeglądu badań naukowych można złożyć założenie, że uczniowie z pogranicza funkcjonowania intelektualnego ze względu na swoje trudności w obszarze szkolnym (Alesi, Rappo i Pepi, 2015; Emerson, Einfeld i Stancliffe, 2010) będą mieć istotnie niższy poziom aspiracji edukacyjnych niż uczniowie mieszczący się w granicach normy intelektualnej i uczniowie z inteligencją wyższą niż przeciętną. Do trudności szkolnych uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego można zaliczyć niższe oceny szkolne, powtarzanie klas, zwiększone ryzyko problemów psychicznych, bierność szkolną czy brak motywacji do nauki (Jankowska i in., 2014). Warto również zauważyć, że problemy dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego mogą rozpoczętać się już od momentu rozpoczęcia nauki szkolnej ze względu na ich obniżone możliwości intelektualne (Schuiringa i in., 2017; Schuchardt, Gebhardt i Maehler, 2010), a w kolejnych klasach, wraz ze wzrostem wymagań szkolnych, poszczególne problemy mogą się nawarstwiać (Jankowska, 2016).

Kompetencje społeczne dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego

Kompetencje społeczne są definiowane jako umiejętności społeczne, emocjonalne, poznawcze i behawioralne osoby, pozwalają one jej skutecznie radzić sobie w różnych sytuacjach społecznych (Semrud-Clikeman, 2007). Do kompetencji społecznych można m.in. zaliczyć umiejętności komunikacyjne, umiejętność podtrzymywania relacji z innymi, umiejętność wyrażania siebie i asertywność. Kompetencje społeczne są powiązane ze wskaźnikami zdrowia psychicznego. Obserwuje się związek kompetencji społecznych z wyższymi osiągnięciami szkolnymi uczniów, mniejszą agresją, wyższą samokontrolą w sytuacjach społecznych i umiejętnością współpracy w relacjach rodzinnych (Sarkova i in., 2013; Obiageli, 2015).

Dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego mogą charakteryzować się słabiej rozwiniętymi kompetencjami społecznymi. W sytuacjach społecznych mają trudności z verbalizacją swoich odczuć (Van Nieuwenhuijzen i in., 2009). W zachowaniu, w porównaniu z dziećmi z przeciętną inteligencją manifestują więcej problemów eksternalizacyjnych (Dekker i in., 2002; Van Nieuwenhuijzen i in., 2009). Do typowych problemów eksternalizacyjnych dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego można zaliczyć impulsywność oraz zachowania agresywne. Ponadto ich problemy eksternalizacyjne mogą się utrzymywać przez dłuższy okres życia (Emerson, Einfeld i Stancliffe, 2010). Problemy eksternalizacyjne dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego mogą być powiązane z deficytami pamięci roboczej. Hilde Schuiringa i współpracownicy (2017) zaobserwowali, że dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego z problemami eksternalizacyjnymi charakteryzowały się słabiej rozwiniętą pamięcią roboczą niż dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego bez problemów eksternalizacyjnych. Według autorów tego badania dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego mogą mieć trudności z przetwarzaniem informacji społecznych i w efekcie mogą reagować nieadekwatnie społecznie, ponieważ posiadają mniej efektywne strategie społeczne.

Dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego w porównaniu z rówieśnikami mogą doświadczać więcej problemów psychicznych, np. wyższe nasilenie lęku i depresji (Emerson, Einfeld i Stancliffe, 2010). Pogranicze funkcjonowania intelektualnego jest predyktorem niższych osiągnięć szkolnych dzieci w kolejnych klasach (Fernell i Ek, 2010). W badaniu Marianny Alesi i współpracowników (2015) porównano między sobą grupę dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego, grupę dzieci z przeciętną inteligencją oraz grupę dzieci z inteligencją wyższą niż przeciętną pod względem nasilenia depresji, lęku szkolnego i samooceny. Okazało się, że dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego charakteryzowały się najniższą samooceną, najwyższym lękiem społecznym i najwyższym nasileniem depresji.

Kompetencje społeczne uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego mogą wyjaśniać ich aspiracje edukacyjne. Umiejętności społeczne odpowiadają m.in. za powodzenie szkolne oraz prawidłową adaptację do środowiska szkolnego. Uczniowie z prawidłowo rozwiniętymi kompetencjami społecznymi potrafią współpracować z innymi uczniami oraz nauczycielami, posiadając odpowiednie strategie radzenia sobie ze szkolnymi sytuacjami stresowymi oraz mają wyższe osiągnięcia szkolne. Odpowiedni poziom kompetencji społecznych dzieci może być czynnikiem ochronnym przed trudnościami szkolnymi (Magelinskaitė-Legkauskienė i in., 2018; Sarkova i in., 2013; Obiageli, 2015). Wymienione powyżej obszary funkcjonowania szkolnego dzieci są również istotnie powiązane z aspiracjami edukacyjnymi uczniów (Carroll i in., 2009; Schoon, Martin i Ross, 2007). W rezultacie można zakładać, że kompetencje społeczne będą istotnie powiązane z aspiracjami edukacyjnymi.

Dotychczasowe wyniki badań wskazują, że dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego mogą mieć niższe umiejętności społeczne niż ich rówieśnicy. Ponadto kompetencje społeczne uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego mogą być istotnie powiązane z ich aspiracjami edukacyjnymi. W przeprowadzonym badaniu zakładano, że dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego będą mieć niższe kompetencje społeczne niż dzieci z inteligencją przeciętną i dzieci z inteligencją wyższą niż przeciętną oraz kompetencje społeczne będą przewidywać aspiracje edukacyjne w grupie uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego.

Podsumowanie teoretyczne

Celem przeprowadzonego badania było wzbogacenie dotychczasowej wiedzy o kompetencjach społecznych i aspiracjach edukacyjnych dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego. Na podstawie przeglądu literatury zakładano, że:

- a) kompetencje społeczne uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego będą powiązane istotnie pozytywnie z aspiracjami edukacyjnymi;
- b) dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego będą mieć istotnie niższe kompetencje społeczne niż dzieci z inteligencją przeciętną i dzieci z inteligencją wyższą niż przeciętną;
- c) dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego będą mieć istotnie niższe aspiracje edukacyjne niż dzieci z inteligencją przeciętną i dzieci z inteligencją wyższą niż przeciętną;
- d) poziom inteligencji będzie odgrywać rolę moderatora relacji pomiędzy kompetencjami społecznymi oraz aspiracjami edukacyjnymi.

Metoda

Uczestnicy badania. W badaniu uczestniczyli uczniowie trzecich ($n = 243$) i czwartych ($n = 148$) klas szkół podstawowych w Polsce. Łącznie przebadano 391 uczniów (dziewczęta $n = 195$; chłopcy $n = 196$). Minimalny wiek osoby badanej wynosił 8 lat, a maksymalny 12 lat. Uczniowie zostali podzieleni na trzy grupy osób badanych ze względu na poziom inteligencji: a) pogranicze funkcjonowania intelektualnego ($n = 28$); b) inteligencja przeciętna ($n = 266$); c) inteligencja wyższa niż przeciętna ($n = 97$).

Procedura badania. Przed przystąpieniem do badania oraz w trakcie jego realizacji zadbane o przestrzeganie wszystkich standardów etycznych związanych z przeprowadzaniem badań społecznych. Na początku uzyskano zgody rodziców. W trakcie badania uzyskano zgody dzieci oraz zadbane o prywatność podczas wypełniania kwestionariuszy. Ponadto zapewniono anonimowość i poufność prowadzonego badania. Badanie było przeprowadzane w trakcie godzin lekcyjnych i miało charakter grupowy. Wszyscy

uczniowie wypełnili: *Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattela – wersja 2, Skalę zachowań asertywnych dla dzieci oraz Skalę do badania aspiracji uczniów*.

Narzędzia badawcze

Inteligencja płynna. W przeprowadzonym badaniu użyto *Neutralnego kulturowo testu inteligencji Cattela – wersja 2* (Weiβ, 2006) w polskiej adaptacji Joanny Stańczak (2013). Test mierzy inteligencję płynną. Na jego podstawie można prognozować osiągnięcia szkolne uczniów. Test składa się z dwóch części, które zawierają cztery podtesty (Serie, Klasyfikacja, Matryce i Wnioskowanie topologiczne). Zadania w teście wymagają rozumowania indukcyjnego na materiale bezsłownym. W przeprowadzonym badaniu zastosowano pierwszą część testu. Rzetelność testu w badaniu adaptacyjnym analizowana za pomocą zgodności wewnętrznej wyniku ogólnego oraz obu części testu w zależności od wieku nie była mniejsza niż 0,80.

Kompetencje społeczne. Kompetencje społeczne uczniów zbadano za pomocą *Skali zachowań asertywnych dla dzieci* (Michelson i Wood, 1982) w polskiej adaptacji Marii Oleś (1998). Metoda ta składa się z 27 ítemów i umożliwia obliczenie poziomu nasilenia zachowań asertywnych, submisyjnych i agresywnych w różnych sytuacjach społecznych – problematycznych dla dziecka. Przykład pytania wraz z odpowiedziami zawartymi w polskiej wersji skali to: *Grasz z kimś w ciekawą grę i przegrywasz. Ktoś mówi do ciebie „Ty w ogóle nie umiesz grać”. Zwykle postępujesz tak: (a) Mówisz, „Jestes głupi!” (b) Mówisz, „Ja myślę, że umiem grać”. (c) Mówisz, „Masz rację”, chociaż naprawdę nie zgadzasz się z tym. (d) Mówisz, „Właśnie, że umiem grać, a ty oszukujesz!” (e) Czujesz się urażony i nic nie mówisz.* Dzieci uczestniczące w badaniu wybierają jedną spośród pięciu możliwych odpowiedzi, która najbardziej odpowiada ich zachowaniu się w identycznej lub podobnej sytuacji. Zgodność wewnętrzna skali w badaniu adaptacyjnym wynosiła $\alpha = 0,82$.

Aspiracje edukacyjne. Aspiracje edukacyjne zostały zbadane za pomocą nowo utworzonej *Skali do badania aspiracji szkolnych*. Skala składa się z czterech pozycji, które odnoszą się z jednej strony do ambicji dziecka wobec tego, jakim uczniem z języka polskiego i matematyki chciałoby być, a z drugiej, jakim uczniem z języka polskiego i matematyki powinno być zdaniem jego rodziców. W skonstruowanej skali umieszczono pozycje dotyczące perspektywy rodziców, ponieważ, jak pokazują wyniki badań, ambicje rodziców są powiązane istotnie z ambicjami dzieci oraz są istotnym predyktorem osiągnięć szkolnych (Benner i Mistry, 2007; Fraser i Garg, 2011; Gorard, See i Davies, 2012). Skonstruowana skala odnosiła się jedynie do ambicji wobec języka polskiego i matematyki, ponieważ w szkole podstawowej są to dwa przedmioty, na które przypada największa liczba godzin lekcyjnych w tygodniu i które powtarzają się w poszczególnych klasach, co umożliwia np. porównanie aspiracji dzieci ze względu

na klasę. Do utworzenia poszczególnych pozycji testowych posłużono się wynikami badań dotyczących aspiracji szkolnych (Carroll i in., 2009; Fraser i Garg, 2011; Lv i in., 2018). Wynik w skali mieści się w przedziale od 4 do 20 punktów. Uczniowie udzielają odpowiedzi na następujące pytania: *Jakim uczniem chciałbyś/chciałabyś być z języka polskiego?, Jakim uczniem według Twoich rodziców powinieneś/powinnaś być z języka polskiego?, Jakim uczniem chciałbyś/chciałabyś być z matematyki?, Jakim uczniem według Twoich rodziców powinieneś/powinnaś być z matematyki?* Jako formę odpowiedzi przyjęto skalę pięciostopniową: 1 – bardzo słabym, 2 – słabym, 3 – przeciętnym, 4 – dobrym, 5 – bardzo dobrym.

Przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową w celu zbadania wewnętrznej struktury skali. Eksploracyjną analizę czynnikową przeprowadzono metodą głównych składowych. Wykazała ona, że strukturę skali tworzy jeden czynnik. Ładunki czynnikowe przyjmowały wartości od 0,64 do 0,81. Wyodrębniony czynnik wyjaśniał 53,56% wariancji. Współczynnik KMO wyniósł 0,65, a test sferyczności Bartletta wynosił 310,83, $p < 0,001$ – co wskazuje na zasadność zastosowania analizy czynnikowej. Następnie obliczono wartość współczynnika rzetelności skali za pomocą alfy Cronbacha. Rzetelność wynosiła odpowiednio: 0,70 w całej grupie badanych; 0,52 w klasie trzeciej; 0,82 w klasie czwartej.

Wyniki

Statystyki opisowe dla uzyskanych wyników z podziałem na trzy grupy osób badanych ze względu na poziom inteligencji przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe zmiennych uwzględnionych w badaniu dla każdego poziomu inteligencji

Zmienne	Pogranicze funkcjonowania intelektualnego	Inteligencja przeciętna	Inteligencja wyższa niż przeciętna
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Aspiracje edukacyjne	17,46 (3,57)	18,57 (1,82)	19,01 (1,19)
Asertywność	19,59 (9,50)	17,25 (8,86)	17,59 (9,00)
Submisyjność	-12,32 (7,38)	-10,20 (5,57)	-11,74 (6,45)
Agresywność	7,27 (7,64)	7,05 (7,38)	5,85 (6,85)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

W dalszych analizach odwrócono uzyskane wyniki dla asertywności i submisyjności w celu czytelniejszej interpretacji – im wyższe wyniki uzyskiwały osoby badane, tym nasilenie asertywności i submisyjności było wyższe. Przeprowadzono analizę korelacji pomiędzy badanymi zmiennymi w każdej grupie osób badanych. Wyniki w grupie

uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego wykazały, że asertywność pozytywnie, a submisyjność negatywnie były powiązane z aspiracjami edukacyjnymi – tabela 2.

Tabela 2. Wyniki analizy korelacji pomiędzy zmiennymi uwzględnionymi w badaniu w grupie uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego

Variable	1	2	3	4
1. Aspiracje edukacyjne	–	0,50**	-0,68***	0,04
2. Asertywność		–	-0,62***	-0,65***
3. Submisyjność			–	-0,20
4. Agresywność				–

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

W grupie uczniów z inteligencją przeciętną zaobserwowano istotną korelację pozytywną pomiędzy asertywnością i aspiracjami edukacyjnymi oraz korelację negatywną pomiędzy agresywnością i aspiracjami edukacyjnymi – tabela 3.

Tabela 3. Wyniki analizy korelacji pomiędzy zmiennymi uwzględnionymi w badaniu w grupie uczniów z inteligencją przeciętną

Variable	1	2	3	4
1. Aspiracje edukacyjne	–	0,22***	-0,06	-0,21***
2. Asertywność		–	-0,56***	-0,78***
3. Submisyjność			–	-0,08
4. Agresywność				–

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Pośród uczniów z inteligencją wyższą niż przeciętną nie zaobserwowano istotnego związku pomiędzy kompetencjami społecznymi i aspiracjami – tabela 4.

Tabela 4. Wyniki analizy korelacji pomiędzy zmiennymi uwzględnionymi w badaniu w grupie uczniów z inteligencją wyższą niż przeciętną

Variable	1	2	3	4
1. Aspiracje edukacyjne	–	-0,01	0,06	-0,03
2. Asertywność		–	-0,65***	-0,70***
3. Submisyjność			–	-0,09
4. Agresywność				–

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Porównano, czy wyodrębnione grupy uczniów różnią się między sobą pod względem kompetencji społecznych i aspiracji edukacyjnych. Początkowo sprawdzono założenie o jednorodności wariancji, które zostało spełnione dla każdej zmiennej poza aspiracjami edukacyjnymi (w przypadku tej zmiennej zastosowano test Welcha). Następnie przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA w planie dla grup niezależnych. W wyniku przeprowadzonej analizy uzyskano istotne statystycznie różnice pomiędzy poziomem inteligencji i aspiracjami edukacyjnymi uczniów (Welch's $F(2, 66,84) = 5,37, p < 0,01, \eta^2 = 0,04$) oraz poziomem inteligencji i submisyjnością uczniów ($F(2, 388) = 3,46, p < 0,05, \eta^2 = 0,02$). Ze względu na nierównoliczne grupy i brak jednorodności wariancji dla aspiracji edukacyjnych zastosowano do porównań *post hoc* test T2 *Tamhane'a* (Francuz i Mackiewicz, 2007). Wyniki testu *post hoc* wskazywały, że uczniowie z inteligencją przeciętną mieli niższe aspiracje edukacyjne niż uczniowie z inteligencją wyższą niż przeciętną ($p < 0,05$).

W następnych krokach analizy badano rolę moderatora – poziom inteligencji, na relację pomiędzy kompetencjami społecznymi i aspiracjami edukacyjnymi. Utworzono trzy równoliczne grupy osób badanych $n = 28$ różniące się poziomem intelektualnym (28 osób badanych wylosowano zarówno z 266 uczniów z inteligencją przeciętną, jak i 97 uczniów z inteligencją wyższą niż przeciętną). Zastosowano SPSS makro PROCESS (Hayes, 2019) do oceny efektu moderatora na ścieżkę od aspiracji edukacyjnych do osiągnięć szkolnych. W analizie wybrano opcję wylosowania 5 tys. próbek *bootstrap* w celu oszacowania 95% CI. Poziom inteligencji okazał się istotnym moderatorem pomiędzy asertywnością i aspiracjami edukacyjnymi ($B = -0,09, SE = 0,04, t = -2,35, 95\% CI = [-0,16; -0,01]$), submisyjnością i aspiracjami edukacyjnymi ($B = 0,17, SE = 0,04, t = 4,45, 95\% CI = [0,10; 0,25]$) oraz nieistotny pomiędzy agresywnością i aspiracjami edukacyjnymi ($B = -0,03, SE = 0,05, t = -0,67, 95\% CI = [-0,14, 0,07]$). Związek pomiędzy asertywnością i aspiracjami edukacyjnymi był istotny w grupie uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego ($B = 0,17, SE = 0,04, 95\% CI = [0,09; 0,25]$), w grupie uczniów z inteligencją przeciętną ($B = 0,09, SE = 0,03, 95\% CI = [0,02; 0,15]$) i nieistotny w grupie uczniów z inteligencją wyższą niż przeciętną ($B = -0,001, SE = 0,06, 95\% CI = [-0,11; 0,11]$). Podobny wynik uzyskano dla związku pomiędzy submisyjnością i aspiracjami edukacyjnymi. Związek okazał się istotny w grupie uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego ($B = -0,30, SE = 0,05, 95\% CI = [-0,39; -0,21]$), w grupie uczniów z inteligencją przeciętną ($B = -0,13, SE = 0,03, 95\% CI = [-0,19; -0,06]$) i nieistotny w grupie uczniów z inteligencją wyższą niż przeciętną ($B = 0,05, SE = 0,06, 95\% CI = [-0,06; 0,15]$).

Dyskusja wyników

W przeprowadzonym badaniu postanowiono poszerzyć dotychczasową wiedzę o kompetencjach społecznych i aspiracjach edukacyjnych dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego. Zakładano, że dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego będą mieć niższe kompetencje społeczne i aspiracje edukacyjne niż uczniowie z inteligencją przeciętną i inteligencją wyższą niż przeciętną. Ponadto przewidywano, że poziom inteligencji będzie pełnić rolę moderatora relacji pomiędzy kompetencjami społecznymi i aspiracjami edukacyjnymi.

Wyniki analizy korelacji wykazały, że submisyjność i asertywność uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego były istotnie powiązane z aspiracjami edukacyjnymi. Wyższa asertywność i niższa submisyjność były powiązane z wyższymi aspiracjami edukacyjnymi. Zarówno wyższa asertywność, jak i niższa submisyjność, mogą świadczyć o wyższym poziomie kompetencji społecznych uczniów (Oleś, 1998). Uczniowie z pogranicza funkcjonowania intelektualnego z wyższymi kompetencjami społecznymi stawiają sobie wyższe cele wobec wyników w nauce, co może mieć odzwierciedlenie w uzyskanych ocenach szkolnych. Wyższe aspiracje edukacyjne poza związkiem z wyższymi ocenami szkolnymi są powiązane z wyższą motywacją do nauki i zaangażowaniem szkolnym (Carroll i in., 2009; Schoon, Martin i Ross, 2007). Uzyskane wyniki z przeprowadzonej analizy korelacji są zgodne z wcześniejszymi badaniami, które zwracają uwagę na trudności dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego w sytuacjach społecznych (Dekker i in., 2002; van Nieuwenhuijzen i in., 2009). Niższy niż przeciętny poziom inteligencji i nieumiejętność bronienia swoich praw w sytuacjach społecznych, podporządkowywanie swoich praw i bierność społeczna mogą być sygnałami pojawienia się w przyszłości trudności szkolnych dziecka (Sarkova i in., 2013; Obiageli, 2015).

Nie zaobserwowano istotnych różnic w kompetencjach społecznych i aspiracjach edukacyjnych uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego w porównaniu z uczniami z inteligencją przeciętną i inteligencją wyższą niż przeciętną. Uzyskane wyniki nie były zgodne z przewidywanymi hipotezami. Niektóre wyniki badań wskazują, że uczniowie z pogranicza funkcjonowania intelektualnego różnią się istotnie od uczniów z inteligencją przeciętną i wyższą niż przeciętną, np. samooceną, lękiem szkolnym, depresją, ocenami szkolnymi i motywacją szkolną (Alesi, Rappo i Pepi, 2015; Emerson, Einfeld i Stancliffe, 2010; Jankowska i in., 2014). Różnice te jednak częściej występują jeśli porównuje się uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego z uczniami z inteligencją wyższą niż przeciętną, niż kiedy porównuje się uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego i uczniów z inteligencją przeciętną. Ponadto nie wszystkie wyniki badań są ze sobą zgodne, np. niektóre badania wskazują na różnice

w samoocenie i lęku społecznym, a inne badania takich różnic nie zauważają (Alesi, Rappo i Pepi, 2015; Jankowska i in., 2014). Zgodność wyników pomiędzy badaniami najczęściej występuje, kiedy oceniane są np. osiągnięcia szkolne uczniów (Emerson, Einfeld i Stancliffe, 2010; Fernell i Ek, 2010; Jankowska i in., 2014). Różnice w niejednoznacznych wynikach badań można解释 interakcyjnym charakterem relacji pomiędzy intelektem i osobowością (Leikas i in., 2009; Postlethwaite i in., 2009). Osoby z pogranicza funkcjonowania intelektualnego nie mają, np. niższej samooceny, porównując ją z osobami z inteligencją przeciętną i wyższą niż przeciętną, ale mają różny poziom samooceny, który w różny sposób może się przekładać na radzenie sobie w różnych sytuacjach społecznych. W związku z tym, w zależności od poziomu samooceny u ucznia mogą, ale nie muszą, pojawić się trudności szkolne. Przykładem tak działającego mechanizmu są np. wyniki badań Schuiringa i współpracowników (2017), które pokazują, że dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego mają problemy eksternalizacyjne, kiedy z nimi współwystępują deficyty pamięci roboczej i nie mają problemów eksternalizacyjnych, kiedy deficyty w pamięci roboczej nie współwystępują.

W efekcie przeprowadzonej analizy moderacji wykazano, że poziom inteligencji uczniów pełni rolę moderatora pomiędzy kompetencjami społecznymi i aspiracjami edukacyjnymi. Asertywność oraz submisyjność w sposób istotny przewidywały aspiracje edukacyjne uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego i aspiracje edukacyjne uczniów z inteligencją przeciętną. Związku tego nie zaobserwowało pośród uczniów z inteligencją wyższą niż przeciętną. Ponadto związek pomiędzy asertywnością i aspiracjami edukacyjnymi, jak i pomiędzy submisyjnością i aspiracjami edukacyjnymi był silniejszy pośród uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego niż pośród uczniów z inteligencją przeciętną. Pokazuje to, jak kompetencje społeczne – tutaj asertywność i submisyjność – mogą wchodzić w interakcję z intelektem. Okazuje się, że im niższy poziom intelektu, tym kompetencje społeczne dzieci odgrywają ważniejszą rolę w wyjaśnianiu aspiracji edukacyjnych i prawdopodobnie innych ważnych obszarów funkcjonowania szkolnego dziecka, np. ocen szkolnych, motywacji do nauki, współpracy z nauczycielami i rówieśnikami, radzenia sobie ze stresem w sytuacjach społecznych (Gutman i Akerman, 2008; Metsäpelto i in., 2017). Uczniowie z pogranicza funkcjonowania intelektualnego w porównaniu z rówieśnikami doświadczają więcej trudności szkolnych, np. mają niższe oceny, większe ryzyko wykluczenia z grupy rówieśniczej, problemy psychiczne (Jankowska, 2016), dlatego wyższy poziom kompetencji społecznych uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego może im pomagać radzić sobie z niektórymi problemami szkolnymi i odnosić sukcesy w szkole. To z kolei może przekładać się na bardziej ambitne cele wobec np. wyższych ocen szkolnych. Uczniowie zdolni inaczej niż uczniowie z pogranicza funkcjonowania intelektualnego, niezależnie od poziomu rozwoju kompetencji społecznych, będą mieć większą szansę

na odniesienie sukcesu szkolnego, np. w postaci wyższych ocen szkolnych, który będzie rezultatem ich ponadprzeciętnych możliwości intelektualnych. Następnie sukces szkolny dzieci zdolnych będzie powiązany z ich ambicjami edukacyjnymi (Carroll i in., 2009; Schoon, Martin i Ross, 2007).

Na podstawie analizy moderacji zaobserwowano pozytywny związek asertywności i negatywny submisyjności z aspiracjami edukacyjnymi uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego. Dotychczasowe wyniki badań ukazują, że uczniowie, którzy w społecznych sytuacjach konfliktowych nie potrafią bronić swoich praw, są ulegli wobec autorytetów i nie potrafią dążyć do pożądanych celów (Oleś, 1998) – są narażeni na trudności i niepowodzenia szkolne. Co więcej, niewłaściwe style komunikowania swoich potrzeb w sytuacjach społecznych mogą wiązać się niekorzystnie ze zdrowiem psychicznym (Emerson, Einfeld i Stancliffe, 2010). Podsumowując, z jednej strony dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego z niższym poziomem kompetencji społecznych będą w grupie uczniów, u których trudności szkolne mogą pojawić się w przyszłości, a z drugiej strony uczniowie z pogranicza funkcjonowania intelektualnego z prawidłowo rozwiniętymi kompetencjami społecznymi mają znaczne szanse na prawidłowe funkcjonowanie szkolne.

Ograniczenia badań własnych

Przeprowadzone badanie ma kilka ograniczeń. Liczba osób badanych w grupie uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego była bardzo zróżnicowana pod względem wieku 8-12 lat i mało liczna $n = 28$. Ze względu na dużą dynamikę rozwoju i zmian w zachowaniu dziecka na przestrzeni 8-12 lat zaleca się przeprowadzenie w przyszłości badań pośród dzieci w tym samym wieku. Ponadto przyszłe badania mogłyby się koncentrować na innym wieku rozwojowym, np. wczesnej adolescencji czy adolescencji. Należy również zachować ostrożność przy generalizacji wyników na pozostałych uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego, ponieważ przebadana grupa nie była reprezentatywna.

Zbadano wyłącznie wąski aspekt kompetencji społecznych dzieci. Przyszłe badania mogą koncentrować się np. na umiejętnościach komunikacyjnych, umiejętnościach podtrzymywania relacji z innymi, umiejętnościach rozumienia sytuacji społecznych czy umiejętnościach radzenia sobie ze stresem w sytuacjach społecznych. Również aspiracje edukacyjne, które stanowią pewien wskaźnik funkcjonowania szkolnego dzieci, w przyszłości mogą być zastąpione przez inne wskaźniki, jak motywacja do nauki, lęk szkolny, oceny szkolne.

Pomimo ograniczeń należy zaznaczyć, że przeprowadzone badanie było jednym z niewielu, które próbowało wyjaśnić aspiracje edukacyjne oraz relację pomiędzy

kompetencjami społecznymi i aspiracjami edukacyjnymi uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego. Uzyskane wyniki wykazały, że uczniowie z pogranicza funkcjonowania intelektualnego nie różnią się istotnie od pozostałych uczniów pod względem poziomu kompetencji społecznych i poziomu aspiracji edukacyjnych, poziom intelektu i kompetencji społecznych może zaś wchodzić ze sobą w interakcję, czego efektem może być dobre przystosowanie do środowiska szkolnego lub trudności szkolne. Uczniowie z pogranicza funkcjonowania intelektualnego z niższym poziomem kompetencji społecznych mogą mieć trudności w funkcjonowaniu szkolnym i odwrotnie, uczniowie z pogranicza funkcjonowania intelektualnego z wyższym poziomem kompetencji społecznych mają szansę dobrze radzić sobie z różnymi problemami szkolnymi. Ponadto okazało się, że im niższy poziom intelektualny uczniów, tym kompetencje społeczne odrywają ważniejszą rolę w wyjaśnianiu aspiracji edukacyjnych.

Zastosowanie praktyczne uzyskanych wyników

Wyniki z przeprowadzonego badania mogą mieć znaczenie dla psychologów, pedagogów czy innych specjalistów pracujących z dziećmi z pogranicza funkcjonowania intelektualnego. Wspierając uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego, warto się skupiać na rozwijaniu ich asertywności i zachęcać do reagowania w społecznych sytuacjach konfliktowych w sposób aktywny i skoncentrowany na rozwiązywaniu problemów. Przykładowy trening asertywności może obejmować takie elementy, jak ćwiczenie umiejętności wyrażania własnych uczuć i potrzeb, ćwiczenie różnych sposobów zachowania w konfliktowych sytuacjach społecznych, podnoszenie świadomości własnych praw oraz granic psychicznych, umiejętność odmawiania i mówienia „nie” czy poszukiwanie sposobów radzenia sobie z gniewem (Avsar i in., 2017; Hipsz, 2014).

Kolejne zastosowanie praktyczne to diagnoza dziecka. Diagnozując dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego, warto badać ich kompetencje społeczne – w szczególności umiejętność komunikowania własnych potrzeb, myśli i uczuć bez łamania praw innych oraz bez okazywania lęku. Diagnoza kompetencji społecznych dzieci z pogranicza funkcjonowania intelektualnego z jednej strony pozwala przewidywać trudności szkolne, a z drugiej strony umożliwia diagnozę umiejętności, które mogą pełnić rolę czynników ochronnych przed trudnościami szkolnymi, i które mogą wiązać się z dobrostanem psychicznym.

Uzyskane wyniki pozwalają lepiej zrozumieć uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego w wieku szkolnym i spojrzeć na ich funkcjonowanie szkolne w bardziej obiektywy sposób. Przede wszystkim należy zauważyć, że uczniowie z niższym poziomem intelektualnym nie różnią się zasadniczo pod względem badanych cech charakteru od uczniów z przeciętnym poziomem intelektualnym i uczniów zdolnych,

co w pewien sposób przełamuje społeczne etykiety i uprzedzenia wobec uczniów z niższymi możliwościami intelektualnymi (Scior, 2016; Szumski i in., 2018). Co więcej, trafna diagnoza oraz odpowiednie interwencje szkolne i pozaszkolne, np. w środowisku rodzinnym, mogą w znaczący sposób wspierać uczniów z pogranicza funkcjonowania intelektualnego i przyczyniać się do ich sukcesu w dorosłym życiu (Szumski i in., 2018).

Bibliografia

Alesi M., Rappo G., Pepi A. (2015), *Emotional profile and intellectual functioning: A comparison among children with borderline intellectual functioning, average intellectual functioning, and gifted intellectual functioning*, „SAGE Open”, 5(3), s. 1-9.

Alloway N., Dalley L., Patterson A., Walker K., Lenoy M. (2004), *School students making education and career decisions: Aspirations, attitudes and influences*, Canberra: DEST.

Ashby J.S., Schoon I. (2010), *Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings*, „Journal of Vocational Behavior”, 77(3), s. 350-360.

Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. (2001), *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*, „Child Development”, 72(1), s. 187-206.

Benner A.D., Mistry R.S. (2007), *Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence*, „Journal of Educational Psychology”, 99(1), s. 140, s. 140-153.

Carroll A., Houghton S., Wood R., Unsworth K., Hattie J., Gordon L., Bower J. (2009), *Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency*, „Journal of Adolescence”, 32(4), s. 797-817.

Dekker M.C., Koot H.M., van der Ende J., Verhulst F.C. (2002), *Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 43(8), s. 1087-1098.

Ellison P.A.T., Semrud-Clikeman M. (2007), *Child neuropsychology: Assessment and interventions for neurodevelopmental disorders*, Springer Science & Business Media, New York: Springer Science & Business Media.

Emerson E., Einfeld S., Stancliffe R.J. (2010), *The mental health of young children with intellectual disabilities or borderline intellectual functioning*, „Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology”, 45, s. 579-587.

Fernell E., Ek U. (2010), *Borderline intellectual functioning in children and adolescents – insufficiently recognized difficulties*, „Acta Paediatrica”, 99(5), s. 748-753.

Franco M.D.G., Beja M.J., Candeias A., Santos N. (2017), *Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal*, „Frontiers in Psychology”, 8, s. 1-15.

Francuz P., Mackiewicz R. (2007), *Liczby nie wiedzą, skąd pochodzą: przewodnik po metodologii i statystyce: nie tylko dla psychologów*, Lublin: Wyd. KUL.

Fraser M., Garg R. (2011), *Educational aspirations*, [w:] *Encyklopedia of Adolescence*, red. R.J.R. Levesque, New York: Springer Verlag, s. 807-812.

Galecki P., Święcicki Ł. (2015), *Kryteria diagnostyczne z DSM-5*, „Desk Reference”, Wrocław: Edra Urban & Partner, s. 79.

Gorard S., See B.H., Davies P. (2012), *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*, York: Joseph Rowntree Foundation.

Gutman L., Akerman R. (2008), *Determinants of aspirations [wider benefits of learning research report no. 27]*, London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.

Hammer D., Melhuish E., Howard S.J. (2018), *Antecedents and consequences of social-emotional development: a longitudinal study of academic achievement*, „Archives of Scientific Psychology”, 6(1), s. 105-116.

Hayes A.F. (2019), *Process for SPSS and SAS* (Version 3.3) [Macro].

Hipsz H. (2014), *Psychoedukacja. Asertywność, stres, emocje, samoocena, komunikacja interpersonalna*, Warszawa: Wyd. RAABE.

Hughes K., Coplan R. (2010), *Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood*, „School Psychology Quarterly”, 25(4), s. 213-222.

Jankowska A. (2016), *Towards a framework for psychological resilience in children and adolescents with Borderline Intellectual Functioning*, „Polish Psychological Bulletin”, 47(3), s. 289-299.

Jankowska A.M., Takagi A., Bogdanowicz M., Jonak J. (2014), *Parenting style and locus of control, motivation, and school adaptation among students with Borderline Intellectual Functioning*, „Current Issues in Personality Psychology”, 2(4), s. 251-266.

Leikas S., Mäkinen S., Lönnqvist J.E., Verkasalo M. (2009), *Cognitive ability x emotional stability interactions on adjustment*, „European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology”, 23(4), s. 329-342.

Lv B., Zhou H., Liu C., Guo X., Zhang C., Liu Z., Luo L. (2018), *The relationship between mother-child discrepancies in educational aspirations and children's academic achievement: The mediating role of children's academic self-efficacy*, „Children and Youth Services Review”, 86, s. 296-301.

Magelinskaitė-Legkauskienė Š., Legkauskas V., Kepalaitė A. (2018), *Teacher perceptions of student social competence and school adjustment in elementary school*, „Cogent Psychology”, 5(1), 1421406, s. 1-15.

Metsäpelto R.L., Silinskas G., Kiuru N., Poikkeus A.M., Pakarinen E., Vasalampi K., Nurmi J.E. (2017), *Externalizing behavior problems and interest in reading as predictors of later reading skills and educational aspirations*, „Contemporary Educational Psychology”, 49, s. 324-336.

Michelson L., Wood R. (1982), *Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale*, „Journal of Behavioral Assessment”, 4(1), s. 3-13.

Obiageli J. (2015), *Management Of Negative Self-Image Using Rational Emotive And Behavioural Therapy And Assertiveness Training ASEAN*, „Journal of Psychiatry”, 16(1), s. 57-68.

Oleś M. (1998), *Asertywność u dzieci i młodzieży: Problemy teoretyczne i metody pomiaru*, „Roczniki Psychologiczne”, 1(1), s. 73-95.

Postlethwaite B., Robbins S., Rickerson J., McKinniss T. (2009), *The moderation of conscientiousness by cognitive ability when predicting workplace safety behavior*, „Personality and Individual Differences”, 47(7), s. 711-716.

Pużyński S., Wciórka J. (2008), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10: opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne Vesalius, Fundacja Zdrowia Publicznego.

Sabates R., Gutman L.M., Schoon I. (2017), *Is there a wage penalty associated with a degree of indecision in career aspirations?*, „Longitudinal and Life Course Studies”, 8(3), s. 290-306.

Sanders J., Munford R., Boden J. (2017), *Culture and context: The differential impact of culture, risks and resources on resilience among vulnerable adolescents*, „Children and Youth Services Review”, 79, s. 517-526.

Sarkova M., Bacikova-Sleskova M., Orosova O., Geckovam A., Katreňiakova Z., Klein D., Heuvel V., Dijk J. (2013), *Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents*, „Journal of Applied Social Psychology”, 43, s. 147-154.

Schoon I., Martin P., Ross A. (2007), *Career transitions in times of social change. His and her story*, „Journal of Vocational Behavior”, 70(1), s. 78-96.

Schuchardt K., Gebhardt M., Maehler C. (2010), *Working memory functions in children with different degrees of intellectual disability*, „Journal of Intellectual Disability Research”, 54, s. 346-353.

Schuiranga H., van Nieuwenhuijzen M., Orobio de Castro B., Matthys W. (2017), *Executive functions and processing speed in children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior problems*, „Child Neuropsychology”, 23(4), s. 442-462.

Scior K. (2016), *Toward understanding intellectual disability stigma: Introduction*, [w:] *Intellectual Disability and Stigma*, London: Palgrave Macmillan, s. 3-13.

Semrud-Clikeman M. (2007), *Social competence in children*, New York, Springer Science-Business Media.

Stańczak J. (2013), *CFT 20-R Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – wersja 2 zrewidowana przez R.H. Weißa we współpracy z B. Weißem*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Stefaniska-Klar R. (2007), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, s. 130-162.

Strand S., Winston J. (2008), *Educational aspirations in inner city schools*, „Educational Studies”, 34(4), s. 249-267.

Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A., Lebuda I., Karwowski M. (2018), *Predictors of success and quality of life in people with borderline intelligence: The special school label, personal and social resources*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, 31(6), s. 1021-1031.

van Nieuwenhuijzen M., Orobio de Castro B., van Aken M.A.G., Matthys W. (2009), *Impulse control and aggressive response generation as predictors of aggressive behaviour in children with mild intellectual disabilities and borderline intelligence*, „Journal of Intellectual Disability Research”, 53, s. 233-242.

Wciórka J. (2010), *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, Wrocław: Elsevier Urban & Partner.

Weiß R.H. (2006), *CFT 20-R. Grundintelligenztest Skala 2 – Revision*, Göttingen: Hogrefe.